

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS UROSARIO



MAYO DE 2016, BOGOTÁ

Nº
5

ISSN: 2500-5979 • ISSNe 2500-6150

Sobre las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje

INÉRIDE ÁLVAREZ SUESCÚN

Profesional de Innovación Pedagógica. Centro de Enseñanza y Aprendizaje. Universidad del Rosario.

Correo electrónico: ineride.alvarezs@urosario.edu.co

SERGIO A. PULGARÍN MOLINA

Profesor principal de Carrera. Escuela de Administración. Universidad del Rosario.

Correo electrónico: sergio.pulgarin@urosario.edu.co

Tabla de Contenido

Resumen	2
¿Qué dicen los teóricos sobre la interacción? El constructivismo como punto de partida	2
La interacción como una actividad planeada, articulada y conjunta	2
Las interacciones: un camino por explorar	6
Referencias	6

Para citar este artículo:

Álvarez, I. & Pulgarín, S. (2016). Sobre las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Reflexiones Pedagógicas URosario*, 5.

Resumen

Este número de *Reflexiones Pedagógicas UROSARIO* tiene como propósito introducir el tema de las interacciones como parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Varios autores han considerado el tema de la interacción como condición para aprender; en este texto nos adentraremos en el estudio de las propuestas de algunos de ellos y reconoceremos que es un reto generar ambientes de aprendizaje que las propicien. Sabemos que es un camino posible que ya están recorriendo algunos profesores de la Universidad. ¡Esperamos que cada vez sean más!

¿Qué dicen los teóricos sobre la interacción? El constructivismo como punto de partida

Cabe señalar que cada uno de los modelos pedagógicos que conocemos (escuela tradicional, escuela nueva y constructivismo) ha tenido como propósito dar respuestas, desde sus ideas, a preguntas centrales sobre la educación, en consecuencia, han priorizado desde los contenidos, los roles, las formas de enseñar, las secuencias y la evaluación, entre otras.

En este caso, al reconocer las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se está partiendo de la concepción constructivista del aprendizaje, ya que, como lo afirma Coll (1984), es a partir de las interacciones que se da sentido y significado al aprendizaje.

La concepción constructivista es el resultado de la unión de las teorías del desarrollo cognoscitivo planteadas por Piaget en 1970 y Vygotsky en 1978. Piaget (1970) “localiza el conocimiento en la relación entre la experiencia que se tiene con la realidad del medio circundante y las estructuras de pensamiento que se van desarrollando a partir de ella, para adaptarse al mundo”, por lo que el desarrollo cognoscitivo es un proceso del cual depende el aprendizaje (Ordoñez, 2004, p. 9). Contrario a esta idea, Vygotsky (1978) “les devolvió a los otros, como parte del ambiente y la experiencia que rodean al individuo, el poder que logren tener sobre el aprendizaje humano, desde una visión de

naturaleza sociocultural. Indicó que el aprendizaje es condición para el desarrollo cognoscitivo y que requiere la asistencia de otros que ya han construido desarrollos más avanzados” (Ordoñez, 2004, p. 9).

En otras palabras, el constructivismo reconoce el papel activo del sujeto y la relación de este con el medio y con los otros en el proceso de aprendizaje, por lo que supera la idea de transmitir conocimientos, privilegiada por la escuela tradicional.

La interacción como una actividad planeada, articulada y conjunta

Coll (1984) reconoce la importancia de la interacción profesor-estudiante, pero centra especialmente la atención en las interacciones estudiante-estudiante, tomando como elemento decisivo “no la cantidad de interacciones, sino su naturaleza”. Ello invita a pensar el “rol” del estudiante respecto de sus compañeros y la relación con el grupo. Tener en cuenta este aspecto nos permite a los profesores “identificar los tipos de organización social de las actividades de aprendizaje que posibilitan modalidades interactivas entre alumnos especialmente favorables para la consecución de las metas educativas” (Coll, 1984, p. 120). En otras palabras, nos lleva a ser conscientes del tipo y propósito de la organización que proponemos en la clase y a preguntarnos por cuestiones como ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con qué propósito?, ¿qué valor agrega al aprendizaje?

De esta manera, el autor clasifica las interacciones por el nivel de la relación con otros (interacción) que se establece y el nivel de rendimiento (evaluación): cooperativa, competitiva o individualista. En la primera, “los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos pueda alcanzar sus objetivos si y sólo si los otros alcanzan los suyos”; los resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiosos para los restantes miembros con los que está interactuando cooperativamente”. En la competitiva, por el contrario, “los objetivos de los participantes están, también, relacionados,

pero de forma excluyente: un participante puede alcanzar la meta que se ha propuesto sí y sólo si los otros no consiguen alcanzar los suyos; cada miembro del grupo persigue, pues, resultados que son personalmente beneficiosos, pero que son en principio perjudiciales para los otros miembros con los que está asociado competitivamente". En la tercera, la individualista, "no existe relación alguna entre los objetivos que se proponen alcanzar los participantes: el hecho de que un participante alcance o no el objetivo fijado no influye sobre el hecho de que los otros participantes alcancen o no los suyos; se persiguen resultados individualmente beneficiosos siendo irrelevantes los resultados obtenidos por los otros miembros del grupo" (Coll, 1984, p. 119 - 120).

Algunas investigaciones, en particular las de Johnson y Johnson (1978) "muestran que, en conjunto, la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista es necesariamente superior en lo que concierne al nivel de rendimiento y productividad de los participantes" (Coll, 1984, p. 123).

En cuanto a la interacción profesor-estudiante, el autor hace referencia al rol del profesor como el encargado de planificar sistemáticamente los encuentros de aprendizaje, lo que lo convierte en un mediador que determina con sus acciones si las tareas de aprendizaje promovidas posibilitan o no el aprendizaje entendido como la construcción de conocimiento. En consecuencia, afirma que "la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje ya no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a la realización de las tareas escolares" (Coll, 1985, p. 63).

Frida Díaz denomina dialógica la interacción entre el estudiante y el docente, afirmando que esta posibilita "mediante un proceso de negociación, el paso gradual hacia la convergencia de significados: el docente debe mostrar la virtud de saber ajustar su ayuda en función de los diferentes contextos socioeducativos donde enseña y de los tipos de aprendizaje esperados", por lo que "el profesor

ejerce una importante función de mediación entre el alumno y el conocimiento". Al respecto, resulta importante resaltar el carácter situado del conocimiento, ya que, como bien lo afirma la autora, este "se genera y se recrea en determinada situación", se da en contextos determinados y "es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada" (Díaz, 2006, pp. 14 y 20).

Contrario a las ideas que afirman que el constructivismo no reconoce el rol esencial del docente y cae en un "activismo pedagógico", encontramos interpretaciones como las presentadas, en donde las interacciones entre los sujetos y entre estos y el contexto y el conocimiento intervienen en el acto educativo como elementos fundamentales.

Reconocer estas ideas pedagógicas y, sobre todo, poderlas concretar en la práctica pedagógica y reflexionar sobre ellas, implica crear ambientes de aprendizaje diferentes, requiere hacer un alto y pensarse como generador de estos ambientes, como sujeto esencial del acto educativo, que reconoce que sus acciones están mediadas por una concepción de hombre y de sociedad. Requiere detener las acciones en automático y reflexionar.

I. De la teoría a la práctica

Si bien la argumentación teórica presentada propone los principales elementos que describen un sistema de interacciones *i)* profesor-estudiantes y *ii)* estudiante-estudiante, la reflexión del proceso desde el aula de clase sugiere la introducción de una categoría adicional de interacciones referente a la relación: *iii)* estudiante-ambiente de aprendizaje, donde factores como las emociones, la proyección social de la carrera y la interacción con la praxis, entre otros, resultan determinantes en el logro de procesos de enseñanza y aprendizajes integrales.

Lo anterior pasa por reconocer no solamente las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje; sino que presupone una determinada concepción de hombre y de sociedad y, en consecuencia, como afirma De Zubiría (2006), nos llevaría a advertir que

“no existen las pedagogías neutras”. De esta manera, las concepciones de los profesores se ven reflejadas en la planificación de los cursos, la cual que pasa por la selección de los contenidos, la decisión en su estructura y secuencia, el diseño de las actividades, la metodología y la evaluación (resultados de aprendizaje esperados).

Incorporar estos elementos en la práctica educativa permite reconocer en los procesos pedagógicos ideas de enseñanza flexibles, dialécticas y, en consecuencia, alejadas del dogmatismo y de las verdades absolutas. Es reconocer que el acto pedagógico es un acto político, como bien lo señala el autor.

Para dialogar al respecto se tomará como referente un aula de clase de la Escuela de Administración, que contempla entre sus objetivos principales la formación en uno de los ámbitos centrales de esta disciplina.

Uno de los retos iniciales en la planificación de cursos en esta disciplina lo describe Bunge (1999) al denotar las debilidades en el estatuto epistemológico de las disciplinas sociales, y de manera muy particular, de la administración. En efecto, la multiplicidad de las definiciones y aproximaciones a las temáticas propias de la disciplina, la enorme cantidad de literatura gris, literatura experiencial y de opinión y las debilidades técnicas de las denominadas teorías de la administración convergen en una prominente dificultad por la construcción de cursos que se alejen del plano de lo especulativo.

En adición, la inclinación “natural” hacia la praxis de las escuelas de negocios procura una estructura que premia la experiencia por encima de la ciencia. De hecho, la literatura evidencia cómo buena parte del desarrollo del campo se ha centrado no en las conclusiones por una base científica, sino en aplicaciones de consultoría con impacto en escenarios empresariales. Esto supone que, para buena parte de los casos, el estudiante reconozca calidad en el profesor por su conocimiento aplicado al contexto de negocios, por encima de su dominio sobre las temáticas particulares.

Dados estos retos estructurales, el siguiente desafío en el diseño de cursos en la Escuela de Administración es de orden pedagógico; supone atender dos cuestionamientos centrales que se develan del marco teórico planteado:

i) ¿Cómo lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes? y ¿cómo desarrollar competencias propias de la disciplina en el estudiante?

II. De la planificación

En el proceso de planificación, la integralidad y la congruencia son la clave central en relación con la calidad de las interacciones, es decir que cada una de las actividades y procesos a desarrollar a lo largo del curso sean congruentes tanto con la orientación pedagógica del curso, como con las competencias a desarrollar en el estudiante.

Para el caso del curso analizado, y dados los retos expuestos, la planificación de este debe estar mediada por un equilibrio entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano (De Zubiría, 2016), donde el estudiante pueda aproximarse a la construcción de conceptos sobre la disciplina y al mismo tiempo resolver problemas del día a día en el mundo de los negocios.

El método para la construcción de conceptos, apropiado de la prospectiva (2003), supone el desarrollo de tres pasos:

1. Divergencia, en el que se abordan las diferentes aproximaciones (complementarias o contrarias) hacia una definición y sus componentes en general, lo que requiere una interacción profesor-estudiante.
2. Emergencia, en el que el grupo de estudiantes reflexiona, a partir de su interacción con el contenido y la literatura base, sobre los aspectos comunes y a resaltar de las diferentes aproximaciones, lo que concluye con la emergencia de construcciones propias sobre el concepto a partir de la interacción estudiante-estudiante.
3. Convergencia, que se trata de la síntesis de los aspectos centrales. El grupo en interacción con el profesor construye una definición colectiva y adecuada del concepto.

Lo anterior está directamente relacionado con el papel del profesor como planificador, según lo afirma Díaz (2006). Es él como experto quien define la forma en la cual serán presentados y abordados los contenidos, por lo que su diseño o planeación tiene implícita una idea de aprendizaje, en este caso, cómo el estudiante aprehende el conocimiento cotidiano propio de la labor del administrador.

Así, en este curso, el profesor desarrolla estrategias que van desde el análisis de caso hasta la exposición del estudiante al desarrollo de competencias propias de la disciplina, las cuales se precisarán en los próximos apartados de esta reflexión.

III. De las actividades

En el campo de la administración, el dominio técnico de los conceptos debe venir acompañado por la capacidad del estudiante para apropiarlos en escenarios de empresa. Para ello desde el curso se expone al estudiante a situaciones donde competencias propias de las disciplinas, tales como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la lectura de escenarios y la anticipación de situaciones, son de vital importancia para atender a los resultados esperados.

Una de las filosofías fundamentales del curso consiste en que *aquí no se informan estudiantes, aquí se forman gerentes*, esto significa valerse también del conocimiento cotidiano del profesor o su experiencia para llevar al estudiante a que piense como gerente. En este escenario la caracterización del “rol” por parte del estudiante es un elemento de suma importancia ya que la única manera de ser un buen gerente es siendo gerente o, para el caso del curso, simular serlo; así, las actividades planeadas giran en torno al desarrollo de competencias para la formación de gerentes.

Un ejemplo de ello tiene que ver con la caracterización de situaciones. Se le pregunta a los estudiantes: “Si usted es nombrado director de la empresa XXXX ¿cuáles son los tres primeros informes que pide?” Esta pregunta supone varios aspectos, *i)* que el estudiante tiene que comprender la generalidad de los elementos técnicos de la administración para resolverla, *ii)* que debe asumir

el “rol” propio de la dirección para cuestionarse a sí mismo sobre qué debe pedir y *iii)* que debe ser muy asertivo en los informes que selecciona pues dan cuenta del tipo de director que podría ser. Durante la clase se discuten las diferentes perspectivas de los estudiantes hasta concluir en cuál podría ser la combinación correcta de informes a solicitar por el gerente.

Este aprendizaje podría considerarse significativo por cuanto cubre las dos dimensiones anteriormente mencionadas: le permite al estudiante contrastar con su proceso de aprendizaje de la administración y al mismo tiempo, en el “rol” de director, desarrolla las competencias de toma de decisiones y anticipación anteriormente mencionadas.

IV. Del sistema de evaluación

Este es tal vez uno de los aspectos más críticos y controversiales en el desarrollo de un curso. Podría decirse que la estructura de un proceso evaluativo describe el perfil pedagógico de un profesor. En este ámbito lo relevante es de nuevo la congruencia entre el proceso desarrollado con el estudiante y la evaluación; si el diseño y estructura de un curso prohíja el desarrollo de competencias argumentativas y éticas, por ejemplo, la evaluación debe estar diseñada bajo el mismo espíritu.

Si vamos más lejos, la evaluación educativa debería reflexionar sobre preguntas como “¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar y cuando hacerlo? ¿Cómo y con qué? Y ¿Cómo evaluar la evaluación?” (De Zubiría, p. 62). Estas preguntas están íntimamente ligadas con la planeación que se hace en los cursos y tienen de fondo las funciones que debe cumplir la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para el caso de este curso, las evaluaciones se encuentran segmentadas en dos niveles, el inherente al conocimiento científico, y el inherente al cotidiano. En el científico se busca valorar el grado de aprehensión del estudiante respecto de los conceptos discutidos en clase. Para ello, si bien se presentaron algunas herramientas para la gestión efectiva y la toma de decisiones, en la evaluación no se le pregunta al estudiante sobre las características

descriptivas de las herramientas, sino, por el contrario, se le presenta un caso en el cual este pueda aplicarlas para caracterizar la mejor decisión posible.

En cuanto al conocimiento cotidiano, los estudiantes desarrollan equipos de trabajo para diagnosticar y presentar soluciones sobre una empresa en particular. Es importante resaltar que el diagnosticar y la construcción de soluciones son competencias propias de la disciplina que distinguen la adecuada formación de un administrador. En estos equipos de trabajo los estudiantes presentan una propuesta de consultoría, construyendo una empresa ficticia (lo que significa darle una identidad propia al grupo) donde el trabajo colectivo y cooperativo toma parte esencial en el desarrollo de la evaluación. La presentación de la propuesta es una actividad mediada por dos factores ambientales: i) restricciones en el tiempo, lo que hace que el equipo deba escoger con precisión qué aspectos va a presentar y resaltar y ii) incertidumbre.

La incertidumbre se recrea de una manera sencilla: cuando el equipo pasa al salón cada uno de los miembros debe lanzar un dado y, según el resultado, aquel que obtiene el número menor, expone. El expositor representa el grupo, es el único que puede intervenir y la calificación depende de él. El lanzamiento del dado, además de propiciar las interacciones estudiante-estudiante, pues obliga a que todos estén preparados, crea una forma de trabajo cooperativo que le hace entender al estudiante y a su equipo que el éxito se da en función de la comprensión integral del trabajo por parte de todos los miembros del equipo. Un eslabón débil es un riesgo demasiado elevado que puede comprometer el desempeño de todos, para lo cual existe un esfuerzo particular dentro y fuera del aula por homogeneizar los conocimientos de todos y, con ello, un aprendizaje apoyado en los compañeros y en el profesor como experto-orientador.

Como bien lo menciona Coll (1984), este tipo de interacción tiene en cuenta el nivel de rendimiento de los estudiantes, en este caso, corresponde a un trabajo cooperativo en el que la responsabilidad por aprender, comprender y saber usar los conceptos

involucra a todos los integrantes del grupo. En consecuencia, se estaría hablando de la existencia de responsabilidades individuales y colectivas en el logro de las metas.

Las interacciones: un camino por explorar

Sin pretender cerrar la reflexión, resulta importante hacer énfasis en que las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular las que el profesor propone, son el producto de acciones deliberadas, pensadas y diseñadas (tienen una intención educativa explícita). Sin embargo, resulta necesario reconocer las “interacciones emergentes”, es decir, aquellas que no se planean y que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, como las interacciones inter-grupos, con contenidos que los estudiantes investigan por su cuenta, con otros profesores, etc.

Lo importante de las dos situaciones es reconocer y comprender que las interacciones tienen lugar dentro y fuera del aula de clase, lo que supone la reflexión sobre el rol y la responsabilidad de los profesores como orientadores en estos nuevos escenarios.

Referencias

- Bunge, M. A., & Pons, H. (1999). *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Revista de infancia y aprendizaje*. España, (27 y 28): 119-138.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones Educativas. *Anuario de Psicología*. Barcelona (3).
- De Zubiría (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría (2016). Modelos pedagógicos. Conferencia presentada en el Curso de Desarrollo Profesional, Universidad del Rosario, Bogotá.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill, Interamericana.

Miklos, T., & Tello, M. E. (2003). *Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa.

Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: de las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, (19): 7-12. Bogotá.

Centro de Enseñanza Aprendizaje –CEA–

Vicerrectoría

Universidad del Rosario

Carrera 7 No 12B-41, oficina 503

2970200 ext.3061 • enseñanzayaprendizaje@urosario.edu.co

COLECCIÓN PEDAGOGÍA

π α ι δ α γ ω γ ι α

Notas: